



UNIVERSIDAD DE CUENCA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
CARRERA PSICOLOGÍA EDUCATIVA

**“AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES DE ENTRE OCTAVO AÑO DE
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA A TERCER AÑO DE BACHILLERATO”**

Trabajo de titulación previo a la obtención
del Título de Psicóloga Educativa.

AUTORA:
MARIELA KARINA CÓRDOVA ANDRADE
C.I. 0105839484

DIRECTOR:
MST. GUIDO LEONEL ROSALES JARAMILLO
C.I. 0301069852

CUENCA – ECUADOR

2016



RESUMEN

El presente trabajo de titulación tuvo como objetivo principal conocer el nivel de autoconcepto que presentan los estudiantes de entre Octavo año de Educación General Básica a Tercer año de Bachillerato de la Unidad Educativa Dolores J. Torres. Para alcanzar este propósito, se realizó una investigación de enfoque cuantitativo con alcance descriptivo, en la que se trabajó con la población. Se aplicó el Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 de García y Musitu (AF5), a través del cual se evaluó cinco dimensiones del autoconcepto, académica, social, emocional, familiar y física, y a través de ellas se obtuvo además una perspectiva general del autoconcepto de los estudiantes. Para el procesamiento y análisis de los datos obtenido se utilizó el programa Microsoft Excel 2010. Los resultados que se obtuvieron indican que los estudiantes de la institución poseen un autoconcepto positivo tanto en un panorama general como en cuatro de sus cinco dimensiones, exceptuando la dimensión social, en la que el nivel de autoconcepto obtenido fue negativo.

Palabras Claves: Autoconcepto, Dimensiones del Autoconcepto, Rendimiento Académico.



ABSTRACT

This work had as main objective to meet the level of self-concept that students have, between Eighth year of Basic General Education to Third year Baccalaureate of Educational Unit Dolores J. Torres. To achieve this purpose, it was performed a quantitative approach research with descriptive scope, which worked with the population. It applied a Questionnaire of Self-concept Form 5 by Garcia and Musitu (AF5), through which it was evaluated five dimensions of self-concept, academic, social, emotional, family and physical, and through them it also obtained an overview of the self-concept of students. For processing and analysis of data it was used Microsoft Excel 2010 software. The results obtained indicate that students of the institution have a positive self-concept, in an overview, and in four of its five dimensions, except for the social dimension, in which the level of negative self-concept was obtained.

Keywords: Self-concept, Self-concept Dimensions, Academic Performance.



ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
ÍNDICE	4
CLÁUSULA DE DERECHO DEL AUTOR	6
CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL	7
DEDICATORIA.....	8
AGRADECIMIENTO.....	9
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO 1	12
EL AUTOCONCEPTO.....	12
1.1 Definición:	12
1.2 Teorías del Autoconcepto	13
1.3 Desarrollo del Autoconcepto	16
1.4 Características del Autoconcepto	19
1.5 Dimensiones del Autoconcepto.....	20
1.6 Autoconcepto, Autoestima y Autoeficacia	22
CAPÍTULO 2	25
RENDIMIENTO ACADÉMICO	25
2.1 Definición	25
2.2 Tipos de Rendimiento Académico	26
2.3 Factores determinantes del Rendimiento Académico	27
CAPÍTULO 3	31
AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO	31
3.1 El Autoconcepto en el Contexto escolar	31
3.2 Autoconcepto y Rendimiento Académico.....	31
3.3 Patrones de causalidad entre el Autoconcepto y el Rendimiento Académico. 33	
3.3.1. El autoconcepto causa el rendimiento	33
3.3.2. El rendimiento académico causa el autoconcepto	34
3.3.3. La relación entre el autoconcepto y el rendimiento es bidireccional	34



CAPÍTULO 4	35
METODOLOGÍA	35
Pregunta de Investigación.....	35
Objetivos	35
Enfoque y Tipo de Investigación	35
Participantes	36
Instrumento	36
Procedimiento	37
Procesamiento de los Datos	38
CAPÍTULO 5	39
RESULTADOS.....	39
DISCUSIÓN	49
CONCLUSIONES.....	52
RECOMENDACIONES	54
BIBLIOGRAFÍA	55
ANEXO.....	58



CLÁUSULA DE DERECHO DEL AUTOR



UNIVERSIDAD DE CUENCA

CLÁUSULA DE DERECHO DEL AUTOR

Yo, Mariela Karina Córdova Andrade, autora del trabajo de titulación "Autoconcepto en estudiantes de entre Octavo año de Educación General Básica a Tercer año de Bachillerato", reconozco y acepto el derecho de la Universidad de Cuenca, en base al Art. 5 literal c) de su Reglamento de Propiedad Intelectual, de publicar este trabajo por cualquier medio conocido o por conocer, al ser este requisito para la obtención de mi título de Psicóloga Educativa. El uso que la Universidad de Cuenca hiciere de este trabajo, no implicará afección alguna de mis derechos morales o patrimoniales como autora.

Cuenca, Enero del 2016

Mariela Karina Córdova Andrade

CI: 0105839484



CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL



UNIVERSIDAD DE CUENCA

CLÁUSULA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

Yo, Mariela Karina Córdova Andrade, autora del trabajo de titulación “Autoconcepto en estudiantes de entre Octavo año de Educación General Básica a Tercer año de Bachillerato”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, Enero del 2016

Mariela Karina Córdova Andrade

CI: 0105839484



DEDICATORIA

A Dios, Padre y Amigo, quien me ha dado vida, salud y todas las oportunidades para llegar hasta donde hoy me encuentro. A mi madre, la maravillosa y valiente mujer que supo sacarme adelante con su esfuerzo y dedicación. A mis abuelos, quienes forjaron las bases de mi vida y me han brindado su cariño y sus cuidados desde el día en que nací. Y a mi pequeño compañerito en esas desveladas noches de estudio, Monet.



AGRADECIMIENTO

Ante todo, agradezco a Dios por permitirme alcanzar una meta más en mi camino. A mi familia por su apoyo y ayuda incondicional. A cada uno de los docentes de las diferentes asignaturas recibidas, que a lo largo de la carrera supieron compartir, sin mezquindad, sus conocimientos.

Mi gratitud también para con las autoridades, docentes y estudiantes de la Unidad Educativa Dolores J. Torres, porque su aceptación y participación ha hecho posible la realización de esta investigación.

A Pablo Mora por la gran ayuda y orientación brindada durante la realización del procesamiento y análisis dentro de la investigación.

Y al Mst. Guido Rosales, por su asistencia y guía durante el proceso de realización de este trabajo de titulación.



INTRODUCCIÓN

Aunque el tema ha sido mucho más desarrollado en los últimos tiempos, la cuestión del conocimiento del sí mismo ya resultaba un aspecto significativo varios siglos antes del nacimiento de Cristo. Según Musitu y Román (1982), el primero en estudiar el “self”, entendido en ese entonces como alma fue Platón (Cazalla-Luna & Molero, 2013), y a lo largo de la historia, las tradiciones hindúes, budistas y judeocristianas han resaltado la importancia del autoconocimiento para lograr el desarrollo personal y alcanzar el equilibrio y la felicidad (La Rosa & Díaz Loving, 1991).

El autoconcepto representa uno de los aspectos más importantes en la vida de una persona. La percepción que un individuo tiene de sí mismo influye en gran manera en el valor que se atribuye y en sus creencias con respecto a aquello que puede o no lograr. Dentro del ámbito educativo, es uno de los factores relevantes que intervienen en el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico. De ahí la importancia que tiene conocer cuál es el estado o nivel de autoconcepto que poseen los educandos y la ayuda que debe brindarse para desarrollar en ellos una percepción positiva de sí mismos que les permita rendir adecuadamente no solo dentro del área educativa sino en todos los aspectos de su vida.

Con la presente investigación se pretendió conocer el nivel de autoconcepto, general y en las dimensiones académica, social, emocional, familiar y física, en estudiantes que se encuentran cursando los niveles de entre octavo año de Educación General Básica a Tercer año de Bachillerato de la Unidad Educativa Dolores J. Torres.

Este trabajo incluye el desarrollo de 3 capítulos teóricos que tratan 3 aspectos que sustentan la investigación realizada. El primero expone el tema del autoconcepto, su definición, los aportes de distintas corrientes psicológicas, las características,



dimensiones, diferenciación con otros términos y cómo éste se desarrolla tanto en la etapa de la niñez y como en la adolescencia.

El segundo aspecto tratado es el rendimiento académico, su definición, tipos y algunos de los factores determinantes del mismo.

El tercer aspecto que se trató fue la relación existente entre los dos elementos anteriormente mencionados, es decir, la influencia que ejercen entre sí el autoconcepto y el rendimiento académico y por qué es importante tomar en consideración el autoconcepto del estudiante en el proceso de aprendizaje.

En los siguientes capítulos se expone de manera detallada la metodología empleada en la investigación y los resultados obtenidos junto con las conclusiones. En lo correspondiente a la metodología, la investigación tuvo un enfoque cuantitativo y alcance descriptivo. No se trabajó con muestra sino con la población utilizando como instrumento de recolección de datos el Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 de Gonzalo García y Fernando Musito (AF5). Los datos fueron procesados a través del programa Microsoft Excel 2010.

Los resultados obtenidos en la investigación muestran que los estudiantes de la Unidad Educativa Dolores J. Torres presentan un autoconcepto positivo general y en cuatro de las cinco dimensiones, exceptuando la dimensión social en la que el autoconcepto es bajo.



CAPÍTULO 1

EL AUTOCONCEPTO

1.1 Definición:

El término autoconcepto fue acuñado en el siglo 20 dentro del campo de la psicología, pero ha sido objeto de estudio de otras áreas del conocimiento como la filosofía muchos años antes del nacimiento de Cristo. La elaboración del constructo autoconcepto está relacionado a la antigua cuestión filosófica de ¿quién soy yo? (González & Tourón, 1992).

Shavelson, Hubner y Stanton (1976), manifiestan que el autoconcepto representa “la percepción que el individuo tiene de sí mismo, la cual se basa directamente en sus experiencias en relación con los demás y en las atribuciones que él mismo hace de su propia conducta” (García & Musitu, 2001, pág. 4). Así mismo, Salum, Marín y Reyes (2011), explican que el autoconcepto hace referencia a “juicios descriptivos y evaluativos” sobre sí mismo y cuyo objetivo es ayudar a la persona a entenderse, guiarse y controlar su comportamiento (Salum, Marín, & Reyes, 2011).

El promotor del estudio del autoconcepto fue William James, de cuyos trabajos y estudios se deriva gran parte del conocimiento que se tiene en la actualidad con respecto a este tema (González & Tourón, 1992). Además de él, otros autores han realizado varios aportes dentro del campo de la psicología, a continuación expondremos algunos de estos aportes.

1.2 Teorías del Autoconcepto

Teoría del autoconcepto de William James

Se considera a William James como el “padre de toda la investigación acerca del autoconcepto” (González & Tourón, 1992, pág. 36). Para James el “self” o persona está conformado por dos dimensiones distintas pero no separadas, el “Yo” o “puro ego”, que representa al yo sujeto, pensador y agente de la conducta, sostén del “Mí” consciente y al que la filosofía ha denominado espíritu; y el “Mí” o “ego empírico”, que es el yo como conocido. Es esta segunda dimensión a la que James consideró que la psicología debía dedicar su investigación (González & Tourón, 1992).

Los elementos que constituyen el “Mí” o “ego empírico” son: el Mí Material que hace referencia al cuerpo y a todo lo material que el individuo considere parte de su sí mismo, el Mí Social que se relaciona con el reconocimiento de un individuo por parte de quienes lo rodean y el Mí Espiritual que está formado por sentimientos, emociones, aspiraciones intelectuales, morales y religiosas así como capacidades y facultades psíquicas (González & Tourón, 1992).

Aunque James planteó una organización jerárquica de estos tres elementos, situando al Mí Espiritual en el centro, al Mí Material en el fondo y al Mí Social entre los dos anteriores, admitió que cada persona favorece más un aspecto que a otro dependiendo de sus valores y sus características particulares (González & Tourón, 1992).

Por otra parte, James señala que el Mí Social, Espiritual y Material pueden desencadenar emociones y sentimientos que pueden ir de la autoapreciación hasta el autodescontento. Estas emociones y sentimientos aunque pueden ser relativamente estables, tienen cambios y modificaciones, es decir pueden subir o bajar dependiendo de los éxitos, fracaso y experiencias que el individuo tenga (González & Tourón, 1992).



Así mismo, James indica que el cuidado, autoconservación y acrecentamiento de del yo son los motores para que el individuo actúe. Con su conducta, las personas desean mejorar su autoestima y las percepciones que tienen de sí mismos, sobre todo en aquellos aspectos que consideran más importantes. (González & Tourón, 1992).

Esta teoría planteada por James ha sido la base que han tomado autores modernos para explicar más a fondo el autoconcepto (L'Ecuyer, 1978) citado por (González & Tourón, 1992).

Aportes del Interaccionismo Simbólico

Entre los autores del Interaccionismo Simbólico, se encuentra Charles Cooley, otra de las figuras importantes en el estudio del autoconcepto. Él afirma que la percepción que tiene un individuo de sí mismo se desarrolla en base a la interacción con los que le rodean. La apreciación que los demás tienen de una persona influye determinantemente en su autoconcepto. Por ello destaca lo importantes que son los grupos sociales primarios con quienes el individuo interactúa y a los que está ligado afectivamente, como son la familia, amigos y compañeros. A estos grupos de personas Cooley los denomina los “otros significativos”. (González & Tourón, 1992).

Complementando las ideas de Cooley, George Mead, otro teórico del Interaccionismo Simbólico, recalca la relevancia no solo de los otros significativos, sino también de lo que él llama “el otro generalizado” que representa a la sociedad en conjunto (González & Tourón, 1992).



Aportes de la Psicología Fenomenológica y Humanista de la Personalidad

Uno de los autores pertenecientes a esta corriente es Arthur W. Combs. Para él, el autoconcepto representa la organización de las percepciones que el individuo tiene de sí mismo, algunas de las cuales son vitales e importantes y otras son secundarias. Esta organización se caracteriza por ser estable y consistente gracias a lo que Combs denominó el “efecto circular del autoconcepto”, según el cual, el autoconcepto actúa como un filtro selectivo frente a todas las percepciones del sujeto y elige aquellas que son congruentes con las ideas ya existentes acerca del yo y desecha aquellas que no tienen relación con la información ya establecida. De esta manera, las convicciones que el individuo tiene acerca de sí mismo se refuerzan y se mantienen (González & Tourón, 1992).

Otro autor relevante es Carl Rogers, cuyo aporte a la teoría del autoconcepto es su planteamiento del sí mismo real, es decir la imagen real que tiene un sujeto de sí mismo, y el sí mismo ideal, la imagen que desearía lograr. Afirma que un individuo alcanza la madurez cuando existe coherencia entre el sí mismo real y el sí mismo ideal (González & Tourón, 1992).

Al igual que Combs, Rogers señala que una de las finalidades de la conducta es preservar la organización de la estructura del sí mismo, manteniendo las experiencias que son coherentes con la configuración del autoconcepto y rechazando aquellas que no concuerdan con dicha configuración (González & Tourón, 1992).

Al igual que Cooley y Mead, Combs y Rogers conceden importancia a la interacción con los otros significativos en el desarrollo del autoconcepto (González & Tourón, 1992).



1.3 Desarrollo del Autoconcepto

El Autoconcepto en los Niños

El autoconcepto se va estructurando día a día desde la temprana infancia a partir de las observaciones y experiencias que el niño tiene con el mundo físico y social (Morelato, Maddio, & Valdéz, 2011). Según Piaget el recién nacido se encuentra en un estado de indiferenciación entre el yo y no yo (Dörr, 2005), y no es sino a los dos primeros años de vida que el niño logra percibirse a sí mismo como una entidad diferente y separada de los demás (Cazalla-Luna & Molero, 2013).

Más adelante con la aparición del lenguaje emerge un concepto pre-reflexivo del sí mismo, una conciencia inicial del yo. A los tres años de edad, durante lo que Piaget llama la etapa de la autoafirmación, el niño comienza a sentir presión debido a las exigencias y normas que le impone el medio que le rodea, y en respuesta, él se enfrenta a los demás intentando afirmar su voluntad (Dörr, 2005). Esta autoafirmación se ve reflejada en el afán de posesión, deseo de poder y dominio sobre cosas y personas y la búsqueda de independencia y autonomía. Además el niño comienza a vigilarse a sí mismo, a vigilar sus acciones con respecto a los demás y a otorgarse una valoración. Estos sentimientos de propio poder y de propio valor son la base de la formación del autoconcepto (Dörr, 2005).

Más adelante el concepto de sí mismo en los niños se caracteriza por aspectos concretos como nombres, apariencia física, posesiones y conductas frecuentes (Fernández Zabala & Goñi Palacios, 2008). Entre los 5 y 6 años de edad, la apreciación que el niño tiene de sus capacidades o rasgos personales es irreal, ya que para él bueno y malo son dos aspectos totalmente diferentes por lo que no puede comprender por qué puede ser bueno para algunas cosas y malo para otras (Loperena, 2008).



Ya a los 8 años de edad, el autoconcepto comienza a determinarse además por aspectos como gustos, preferencias, y pensamientos que el niño posee (Dörr, 2005). Harter (1985), afirma que durante esta etapa los éxitos y fracasos influirán de manera determinante en la percepción que el niño tenga de sí mismo (Loperena, 2008).

Loperena (2008), hace hincapié en que la formación del autoconcepto en los niños se fundamenta en las relaciones que establezca con los que le rodean, sobre todo con aquellos a los que están ligados afectivamente. Por lo cual, es de suma importancia para los niños el apoyo de los padres, familiares y personas cercanas en esta etapa de vida.

El Autoconcepto en los Adolescentes

Según la OMS la adolescencia es el período que abarca aproximadamente de entre los 10 hasta los 20 años, durante el cual “el individuo adquiere la capacidad reproductiva, transita los patrones psicológicos de la niñez a la adultez y consolida la independencia socio – económica” (Issler, 2001).

Uno de los objetivos a alcanzar durante esta etapa de la vida es el desarrollo de la identidad (Ives, 2014). Erickson (1968), señala que la principal tarea en la adolescencia es enfrentar la crisis de “identidad versus la confusión de la identidad”. Durante la adolescencia el sujeto “busca desarrollar un sentido coherente del yo, que incluye la función que desempeñará en la sociedad” (Papalia, Wendklos, & Duskin, 2005). Autores como Dörr (2005), señalan que esta búsqueda de la identidad puede llegar a resultar angustiante, mientras Hill (1981), afirma que los cambios generados en esta etapa no necesariamente generan un cataclismo en la vida del sujeto (Dörr, 2005).

James Marcia (1966, 1980), propone cuatro estados de identidad dependiendo de la presencia o ausencia de crisis y compromisos, dos elementos considerados por



Erickson como fundamentales para la formación de la identidad (Papalia, Wendklos, & Duskin, 2005). Estos cuatro estados son:

- Difusión de la Identidad: Se caracteriza por la ausencia de compromiso y porque no suele considerarse de manera seria las opciones que tiene el sujeto (No hay compromiso ni crisis) (Papalia, Wendklos, & Duskin, 2005).
- Exclusión: En este estado el individuo no ha pasado por ninguna crisis, pero se compromete con los planes que otras personas han preparado para él. (Compromiso sin crisis) (Papalia, Wendklos, & Duskin, 2005).
- Aplazamiento: Aquí el sujeto suele encontrarse en crisis considerando las opciones que tiene y está por establecer un compromiso (Crisis aún sin compromiso) (Papalia, Wendklos, & Duskin, 2005).
- Logro de la Identidad: En este período el individuo ha establecido un compromiso gracias a las decisiones que han sido tomadas después de haber pasado por una crisis (Crisis que lleva al compromiso) (Papalia, Wendklos, & Duskin, 2005).

Para Marcia estos cuatro periodos pueden verse como una secuencia evolutiva “pero no necesariamente en el sentido de que uno sea el prerrequisito de los otros” (Coleman & Hendry, 2003, pág. 71). Solo el Aplazamiento parece ser el único nivel que es necesario para alcanzar el Logro de la identidad (Coleman & Hendry, 2003).

El autoconcepto en la adolescencia juega un papel fundamental en la construcción la de identidad del joven (Garaigordobil, Cruz, & Pérez, 2003). Al inicio de esta etapa, parte del autoconcepto del adolescente ya está construido, pero los aspectos que lo conforman aún no están integrados (Dörr, 2005), y es justamente en este período en el que se generan cambios significativos en la autoevaluación y la reorganización del mismo (Dörr, 2005).



La adolescencia representa para el autoconcepto una época de cambio y de consolidación que se ve influenciada por distintos aspectos, entre ellos, la imagen corporal. Los cambios físicos que se generan en el sujeto modifican la imagen corporal alterando así el sentido del yo (Ives, 2014).

Otro factor influyente es el crecimiento intelectual, el cual genera un autoconcepto más complejo y perfeccionado (Ives, 2014). Como lo indica Piaget, la adolescencia es el período de las operaciones formales, el cual está caracterizado por el desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo y el razonamiento abstracto. Según Shapiro (1985), la manifestación de estas nuevas habilidades cognitivas genera una mayor autonomía en el adolescente, lo cual intervendrá en la afirmación del sentimiento de identidad (Dörr, 2005).

La reestructuración del autoconcepto se ve además influenciado por otros factores como el ámbito social, aspectos culturales, el ámbito escolar, creencias religiosas y el ámbito familiar (Lila, Musitu y Buelga, 2000; Leary, Cottrel y Phillips, 2001) citado por (Penagos, Roríguez, Carrillo, & Castro, 2006).

Al finalizar el período de la adolescencia todos los elementos del autoconcepto deben estar organizados e integrados (Dörr, 2005), la ambivalencia se disipa y el joven consigue encajar dentro del mundo social (Albert, Del Toro, & Pérez, 1985).

1.4 Características del Autoconcepto

El modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), propone 7 características básicas del autoconcepto:

1. Organizado: Son muchas las experiencias que el individuo toma como base para generar sus propias percepciones (Cazalla-Luna & Molero, 2013). Por ello, adopta una forma para organizar en categorías dichas experiencias y así mantener un autoconcepto estructurado (García & Musitu, 2001).



2. Multifacético: El sistema de organización incluye áreas como la escuela, la aceptación social, el atractivo físico entre otras (García & Musitu, 2001).
3. Jerárquico: Las dimensiones del autoconcepto tienen distinto grado de importancia según los valores y la edad del sujeto (García & Musitu, 2001).
4. Estable: El autoconcepto general es constante, pero las facetas más inferiores en la jerarquía del autoconcepto son menos estables (García & Musitu, 2001).
5. Experimental: A lo largo del ciclo vital del sujeto su autoconcepto se va construyendo y diferenciando (García & Musitu, 2001).
6. Evaluativo: El sujeto puede realizar valoraciones en base a comparaciones con patrones absolutos como el ideal o la meta a la que quiere llegar, o con patrones relativos como determinadas observaciones (Cazalla-Luna & Molero, 2013). Esta valoración depende del individuo y de las experiencias pasadas dentro de su familia, su cultura, etc. (García & Musitu, 2001).
7. Diferenciable: El autoconcepto es diferenciable de otros constructos con los que está teóricamente relacionado (Cazalla-Luna & Molero, 2013).

1.5 Dimensiones del Autoconcepto

Siguiendo el modelo propuesto por García y Musitu (2001), las dimensiones del autoconcepto son las siguientes:



Autoconcepto Académico o Laboral

Hace relación a la percepción que posee el sujeto sobre la calidad del rol que desempeña, bien como estudiante o como trabajador. Esta dimensión presenta dos ejes: el primero se relaciona con el sentimiento que el sujeto posee acerca del desempeño de su rol como estudiante o como trabajador a través de sus profesores o superiores, es decir, a través de cómo estos se expresan del estudiante o del trabajador (bueno o malo). El segundo eje se refiere a las cualidades específicamente valoradas dentro de este contexto (García & Musitu, 2001). El autoconcepto académico influye directamente en las expectativas y los logros de los estudiantes (Santana, Feliciano, & Jiménez, 2009), y representa la base del éxito o del fracaso escolar (Sánchez, 2000) citado por (Salum, Marín, & Reyes, 2011).

Autoconcepto Social

Representa la percepción que tiene una persona de su desempeño en la interacción con los demás. Dentro de esta dimensión se toman en cuenta la facilidad o dificultad que tiene el sujeto para mantener y ampliar su círculo social, y las aptitudes o habilidades importantes dentro de las relaciones interpersonales (García & Musitu, 2001).

Autoconcepto Emocional

Esta dimensión se refiere a la apreciación que tiene una persona de su estado emocional y sus respuestas frente a situaciones específicas en su vida cotidiana. Los aspectos relevantes que se toman en consideración son la percepción que el individuo tiene de su estado emocional en general y en situaciones específicas en las cuales la otra persona implicada tiene un rango superior (García & Musitu, 2001).

Autoconcepto Familiar

Es la percepción que posee el sujeto de la participación, integración e implicación en el medio familiar. Se relaciona con la confianza y el afecto que los padres brindan al sujeto, y con los sentimientos de estar o no implicado dentro de la familia y de ser o no aceptado por los miembros que la componen (García & Musitu, 2001).

Autoconcepto Físico

Representa la apreciación que tiene una persona acerca de su condición física y su aspecto. (García & Musitu, 2001). La condición física hace relación a la habilidad atlética, a la capacidad para aprender destrezas deportivas, a la confianza para desenvolverse en contextos deportivos y para enfrentarse a situaciones que requieren fuerza y desarrollo muscular (Goñi, 2009). El aspecto o apariencia está relacionada con el atractivo físico, con la seguridad y la satisfacción que un individuo posee por su propia imagen corporal (Goñi, Ruiz de Azúa & Liberal, 2004) citado por (Fernández, González, Contreras, & Cuevas, 2015).

1.6 Autoconcepto, Autoestima y Autoeficacia

Otra característica que presenta el autoconcepto es que puede diferenciarse de otros constructos que están relacionados con él. Hall y Lindzey (1970) indican que el estudio del autoconcepto se ha caracterizado por la confusión e imprecisión conceptual y terminológica. Como señala L'Ecuyer (1978), en la literatura constructos como autoconcepto y autoestima han sido generalmente utilizados de manera intercambiable para referirse al mismo aspecto (González & Tourón, 1992). Autores como Fleming y Courtney (1984), Gecas (1982), Shavelson, Hubner y Stanton (1976) entre otros consideran tanto al autoconcepto como al autoestima como “un conjunto de rasgos, imágenes, sentimientos que el sujeto reconoce como formando parte de sí mismo” (González & Tourón, 1992, pág. 102).



Por otra parte, autores como Beane y Lipka (1980), Watkins y Dhawan (1989) intentan diferenciar ambos términos y consideran que el autoconcepto se restringe a elementos cognitivos o descriptivos del sí mismo y que no incluye un juicio valorativo, mientras que el autoestima hace relación únicamente a aspectos afectivos o evaluativos del sí mismo (González & Tourón, 1992).

Otros autores como Rosenberg (1979), Gonzáles y Tourón (1992), Cardenal y Fierro (2003), Garaigordobil, Durá y Pérez (2005), consideran a la autoestima como el componente afectivo o valorativo del autoconcepto.

La descripción que un individuo tiene de sí mismo implica afectos, emociones y valoraciones. La autoestima, se relaciona con el valor que el sujeto otorga a la descripción que tiene de sí mismo (González & Tourón, 1992).

Tomando en cuenta a la autoestima como la porción valorativa del autoconcepto (Garaigordobil, Durá, & Pérez, 2005), se la considera como un elemento dentro del autoconcepto y como una manera de orientación hacia el sí mismo (González & Tourón, 1992).

Otro de los términos relacionados con el autoconcepto es la autoeficacia (Byrne, 1996) como se cita en (Moreno Sigüenza, 2004).

La autoeficacia es el pilar central de la teoría de Albert Bandura (Veliz-Burgos & Apodaca, 2012). En relación al autoconcepto y a la autoeficacia, Bandura explica que "... aunque las creencias de confianza del individuo son esenciales para ambos conceptos, los dos representan fenómenos distintos y no deben ser considerados como sinónimos." (Moreno Sigüenza, 2004, pág. 51).

Para Bandura el autoconcepto representa la visión global que el individuo tiene de sí mismo, el cuál se genera a partir de la experiencia directa y de las evaluaciones que obtiene de las personas significativas para él, mientras que la autoeficacia hace relación a juicios que un sujeto tiene sobre sus capacidades para realizar una



determinada acción que le conduzca a un determinado objetivo (Moreno Sigüenza, 2004).

La diferencia entre ambos conceptos radica en el grado de especificidad. Mientras que el autoconcepto abarca creencias más globales y generales, la autoeficacia se relaciona con la valoración de las capacidades para ejecutar acciones determinadas en situaciones específicas (Moreno Sigüenza, 2004). Entonces, cuando se habla de autoeficacia, tan solo nos referimos a la eficacia percibida por una persona dentro de una circunstancia concreta, como “aprobar un examen de matemáticas, ... mejorar un problema concreto de salud...” etc. (Sanjuán, Pérez, & Bermúdez, 2000, pág. 510)



CAPÍTULO 2

RENDIMIENTO ACADÉMICO

2.1 Definición

El rendimiento académico resulta un concepto difícil de definir de manera unánime, y por ello se tienen diversas interpretaciones con respecto a él (Tejedor, y otros, 1998).

La palabra rendimiento, según el diccionario de la lengua española, significa “Producto o utilidad que rinde o da alguien o algo”, mientras que el término académico significa “Perteneiente o relativo a las academias”, siendo academia un “Establecimiento docente, público o privado, de carácter profesional, artístico, técnico, o simplemente práctico” o también una “Sociedad científica, literaria o artística establecida con autoridad pública.” (Diccionario de la lengua española, 2012).

Gómez-Castro (1986), indica que el rendimiento académico “se refiere fundamentalmente al nivel de conocimientos y habilidades escolares que manifiesta un aprendiz expresados a través de instrumentos de evaluación” (Castejón, 2014, pág. 20).

Para Jiménez (2000), representa el “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (Edel Navarro, 2003, pág. 2).

Forteza (1975), señala que es el resultado de la suma del esfuerzo aplicado por el estudiante, de la enseñanza dada por la escuela y de la influencia de factores tanto internos como externos al individuo (Castejón, 2014).



Cuando se habla de rendimiento académico, generalmente se asocia de manera inmediata y única con el estudiante. Sin embargo, Alvaro Page y colaboradores (1990), señalan que el constructo no necesariamente tiene que referirse de manera exclusiva a los educandos, sino que también puede involucrar el rendimiento del docente, de los recursos didácticos, de las instituciones educativas y de otros aspectos y organismos dentro del campo educativo (Alvaro Page, 1990). No obstante, el presente trabajo se centrará en el rendimiento del estudiante, por lo que no se tratarán otros aspectos como los que se acaban de mencionar.

2.2 Tipos de Rendimiento Académico

González (1986), sugiere que existen diferentes tipos de rendimiento académico en función del estudiante y de los elementos que intervienen en proceso educativo (Alvaro Page, 1990). Alvaro Page y colaboradores (1990) proponen cuatro maneras de clasificar el rendimiento académico:

1. **Rendimiento Individual o Grupal:** Se puede tomar en consideración el rendimiento académico de un solo estudiante o de un conjunto de alumnos que pueden conformar un curso u otro tipo de grupo escolar. Tanto el rendimiento individual como grupal son importantes para evaluar la eficacia de la estrategia utilizada por el docente (Alvaro Page, 1990).
2. **Rendimiento Objetivo y Subjetivo:** Depende de la forma de apreciación del trabajo escolar. El rendimiento Objetivo es aquel que requiere el uso de instrumentos de evaluación estandarizados y solo estima el nivel de dominio intelectual del estudiante. El rendimiento Subjetivo conlleva el juicio del docente, estando inmersas las observaciones personales del educador (Alvaro Page, 1990).



3. Rendimiento Analítico o Sintético: En la estimación analítica del rendimiento se valora cada área o materia por separado. La evaluación sintética del rendimiento supone dar un valor general a todas las áreas en conjunto (Alvaro Page, 1990).
4. Satisfactorio / Insatisfactorio o Suficiente/Insuficiente: Se habla de rendimiento satisfactorio o insatisfactorio cuando los criterios de valoración toman en consideración las capacidades y posibilidades personales de cada estudiante. En cambio el rendimiento es suficiente o insuficiente cuando se utilizan criterios de valoración objetivos y previamente determinados, ajenos a la situación del educando.

2.3 Factores determinantes del Rendimiento Académico

El rendimiento académico se halla determinado por una serie de elementos que pueden ser tanto externos como de índole personal (Alvaro Page, 1990). A continuación presentamos algunos de estos factores.

Aspectos Familiares

La importancia que tiene la familia para el desarrollo de los individuos ha sido expuesta de forma reiterada dentro de la psicología (Alvaro Page, 1990). La familia representa la primera institución en educar al sujeto y en la mayoría de los casos nunca abandona esta función (González Barbera, 2003), además de ser la primera y principal responsable de transmitir y consolidar en el sujeto actitudes, comportamientos y hábitos que tendrán mucho que ver con el éxito o fracaso en la vida escolar (Alvaro Page, 1990).

Entre los aspectos familiares está el clima familiar o conjunto de actitudes y comportamientos de los miembros de la familia así como la relación e interacción



que existe entre padres e hijos (Gómez Dacal, 1992; Campos y Calero, 1988) citados por (Ruiz de Miguel, 2001).

Otros aspectos relevantes son es nivel de estudios, nivel laboral y nivel de ingresos de los padres (Tejedor y Caride, 1988; Fernández y Salvador, 1994) citados por (Ruiz de Miguel, 2001).

Además son de gran importancia las actitudes, expectativas y aspiraciones de los padres sobre el progreso educativo de sus hijos, así como su interés y preocupación por las tareas y actividades escolares de los mismos (Smith, 1991; Cherian 1991,1992; Klebanov y Brooks-Gun, 1992; Fernández y Salvador, 1994; Gutiérrez, 1984) citados por (Ruiz de Miguel, 2001).

Contexto Sociocultural

Este ámbito hace relación a las características socioambientales que circundan al estudiante y toma en consideración 2 variables importantes como la ubicación de la institución educativa y la localidad donde vive el educando. El ambiente social no solo influye en los resultados académicos, sino también en las relaciones que se establecen entre docentes, padres de familia y estudiantes y en la organización y funcionamiento de la institución (González Barbera, 2003).

Motivación

Según el diccionario de la Real Academia Española motivación supone un “Conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”. Para Beltrán (1993) motivación representa “el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta” (González Barbera, 2003, pág. 62). Este conjunto de procesos pueden ser tanto internos como externos al individuo.



La motivación externa responde a incentivos externos como premios o castigos y conduce a la realización de un comportamiento deseable o a la erradicación de una conducta no deseada. Puede ser provocada por otras personas o por el ambiente. Este tipo de motivación, que ha sido estudiada por teóricos como Thorndike (1898), Skinner (1953), Hull (1952) entre otros, ha sido la más utilizada dentro de la educación, pero con ella no siempre se consigue el resultado deseado e incluso puede desencadenar el efecto contrario (González Barbera, 2003).

Por otra parte, la motivación interna “es aquella que emerge de forma espontánea por tendencias internas y necesidades psicológicas que motivan la conducta sin que haya recompensas extrínsecas” (Covington, 2000; Deci y Ryan, 1994) citado por (González Barbera, 2003, pág. 64). En el área educativa, Manrique Chávez (2014), señala que cuando los estudiantes están motivados internamente para aprender, suelen obtener un mejor rendimiento (Manrique Chávez, 2014).

Inteligencia

Para Colom y Flores-Mendoza (2001), la inteligencia representa “una capacidad mental muy general que implica la aptitud para razonar, planificar, resolver problemas, pensar de modo abstracto, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia... refleja una capacidad más amplia y profunda para comprender el ambiente –darse cuenta, dar sentido a las cosas o imaginar qué se debe hacer” (Colom & Flores-Mendoza, 2001, pág. 39).

La inteligencia y aptitudes intelectuales son elementos fundamentales para el aprendizaje y el rendimiento académico, aun cuando se ha recalcado de manera reiterada que no son las únicas responsables del éxito escolar (Alvaro Page, 1990).

Estilos y Estrategias de Aprendizaje

Los estilos de aprendizaje son los diferentes modos en los que un estudiante puede aprender. Se relaciona con las preferencias que tienen los individuos para adquirir



un conocimiento, como un determinado ambiente, método, grado de estructuración, etc. (González Barbera, 2003).

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, Derry y Murphy (1986), señalan que “son un conjunto de actividades mentales empleadas por el sujeto en una situación particular de aprendizaje, para facilitar la adquisición de conocimiento.” (González Barbera, 2003, pág. 114).

Hábitos de Estudio

Se relacionan con aquellas acciones que hacen eficaz el estudio. Estas abarcan una serie de circunstancias externas como el horario, la secuencia de acciones que preceden o acompañan al acto de estudiar, las condiciones ambientales, la planificación del estudio, la utilización de materiales entre otros (González Barbera, 2003).

Autoconcepto

El autoconcepto, cuya definición, dimensiones, teorías y demás elementos se ha abarcado anteriormente, se considera como uno de los factores personales más influyentes en el rendimiento académico. Desde los años cincuenta ha aumentado el interés por estudiar la relación existente entre el autoconcepto y el rendimiento académico, sobre todo cuando se comprobó que estudiantes con igual nivel de inteligencia obtenían un rendimiento diferente frente a las mismas tareas (González Barbera, 2003).

La relación existente entre el autoconcepto y el rendimiento académico se abarcará con mayor detalle en las siguientes páginas.



CAPÍTULO 3

AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

3.1 El Autoconcepto en el Contexto escolar

El contexto escolar llega a ser sumamente importante durante el desarrollo del estudiante (González-Pienda, Núñez, Glez - Pumariega, & García, 1997). Cuando el niño recién ingresa a la escuela, adquiere un nuevo rol, el de estudiante y comienza a relacionarse con nuevos “otros” significativos. En la escuela el niño es comparado y se compara a sí mismo con sus compañeros, lo que le permite conocer y valorar sus habilidades al mismo tiempo que aprende que necesita realizar determinados esfuerzos para lograr alcanzar sus metas. Según Gorostegui (1992), este tipo de vivencias ayudan al niño a construir su autoimagen (Villaroel, 2001).

Durante la etapa escolar el desarrollo del autoconcepto depende de cómo el estudiante interpreta y evalúa las opiniones que de él tengan sus padres, profesores y compañeros (Villaroel, 2001). Los docentes deben tomar en consideración que el apoyo y la valoración que brindan a sus educandos intervienen en parte para que ellos logren desarrollar una visión positiva o negativa de sí mismos (González & Tourón, 1992).

3.2 Autoconcepto y Rendimiento Académico

Existe una extensa literatura acerca de las relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, desde el nivel preescolar hasta el universitario, además de contar con numerosas revisiones al respecto (Thomas, 1972; Purkey, 1970; Wyle, 1979; Hansford y Hattie, 1982; Byrne, 1984) citado por (González & Tourón, 1992). Los resultados de diversas investigaciones acerca de la influencia del autoconcepto



sobre el rendimiento demuestran que existe una persistente y significativa relación entre ambos elementos (González Barbera, 2003).

El autoconcepto representa un elemento fuertemente influyente en la vida escolar del individuo y permite predecir su rendimiento (Salum, Marín, & Reyes, 2011).

Faría y Santos (2001), señalan al respecto: “El concepto que de sí misma tenga una persona ejerce un gran impacto a lo largo de su vida, en su comportamiento, en el aprovechamiento de las experiencias vitales, en la estructuración de su personalidad y, por consiguiente, en su desempeño académico.” (Salum, Marín, & Reyes, 2011, pág. 210).

Autores como Purkey (1970), Shavelson y colaboradores (1976); Covington (1983, 1985), Schunk (1985), Harter (1986), Marsh (1986) consideran que no puede entenderse la conducta escolar sin tomar en cuenta el autoconcepto del estudiante, sobre todo su dimensión académica (González & Tourón, 1992).

El autoconcepto tiene gran relevancia dentro de la educación porque se sostiene que el éxito o el fracaso escolar no dependen principalmente de la capacidad real del estudiante sino más bien de lo que él crea o sienta que puede o no lograr (González & Tourón, 1992). La teoría que un educando forma con respecto a sí mismo influye en la percepción que tendrá sobre sí mismo, sobre el medio que le rodea, en la manera en cómo se siente y cómo responde. El autoconcepto influye en el estudiante, en qué tanto se implica en su proceso de aprendizaje y en los resultados que obtiene (González & Tourón, 1992).

González y Tourón (1992), señalan, gracias a las revisiones realizadas por ellos, que entre las dimensiones del autoconcepto general, se considera que el área académica es la que influye principalmente en el rendimiento académico. La relación entre la dimensión académica del autoconcepto y el rendimiento escolar es más fuerte y más considerable que la relación entre el autoconcepto general y el rendimiento. Además, estos autores acotan que la influencia del autoconcepto



académico en el rendimiento es mayor a partir de la preadolescencia por lo que sugieren atención y trabajo con los sujetos que se encuentran en esta etapa (González & Tourón, 1992).

Por otra parte, aunque las investigaciones y la literatura han expuesto y demostrado la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico, no se ha tenido muy claro cuál es la direccionalidad de esta relación (González Barbera, 2003). En el siguiente apartado se tratarán los patrones de causalidad que existen entre estas dos variables.

3.3 Patrones de causalidad entre el Autoconcepto y el Rendimiento Académico

La persistente relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico ha llevado a los investigadores a preguntarse acerca de las relaciones de causalidad que existen entre estos dos elementos (González & Tourón, 1992). De los estudios realizados se sugieren tres relaciones de causalidad:

3.3.1. El autoconcepto causa el rendimiento

Este patrón postula que el autoconcepto previo es un buen predictor del rendimiento y por lo tanto es éste el que influye sobre el rendimiento escolar. Autores como Wattenberg y Clifford (1964), Campbell (1967), Brookover y colaboradores (1967), Shavelson y Bolus (1982), Reynold (1982), Marsh (1988), entre otros, apoyan este postulado ya que han realizados estudios, revisiones en investigaciones con individuos de diferentes niveles educativos y de esos estudios concluyeron que “las actitudes que el individuo tiene respecto a sí mismo, particularmente en las áreas académicas, tienen un fuerte impacto sobre su rendimiento escolar posterior” (González & Tourón, 1992, pág. 264). Esta perspectiva aboga por que las instituciones educativas incorporen programas para que trabajen en el mejoramiento del autoconcepto en los estudiantes (González Barbera, 2003).



3.3.2. El rendimiento académico causa el autoconcepto

Esta perspectiva propone al rendimiento académico como causa del autoconcepto, es decir que es el rendimiento previo el que influye en la percepción que tiene el estudiante acerca de sí mismo. Entre los autores que apoyan esta idea están Briggeman y Shipman (1978), Kifer (1975), Calsyn y Kenny (1977), Moyer (1980), Rosenberg y colaboradores (1989), Calsynn y Kenny (1977), entre otros (González & Tourón, 1992). Estos autores, concluyeron con sus estudios e investigaciones que “el autoconcepto es probablemente un resultado del rendimiento académico, acompañado de aprobación social, más que una variable interviniente para que ocurra el rendimiento” (González & Tourón, 1992, pág. 265). Quienes concuerdan con esta idea opinan que las instituciones deben priorizar el desarrollo de las capacidades intelectuales en los estudiantes para mejorar el autoconcepto (González Barbera, 2003).

3.3.3. La relación entre el autoconcepto y el rendimiento es bidireccional

Autores como Purkey (1970), Boersma y Chapman (1982), Pottebaum y colaboradores (1986), entre otros indican que existe una influencia mutua entre el autoconcepto y el rendimiento académico (González & Tourón, 1992). Actualmente la relación bidireccional entre estos dos factores es la más aceptada (González Barbera, 2003). González – Pienda (1996) indica que “la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento puede ser inmediata, mientras que la incidencia del logro académico sobre el autoconcepto se encontraría mediatizada por la elaboración cognitivo – afectiva del propio concepto” (González Barbera, 2003).



CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA

Pregunta de Investigación

¿Cuál es el nivel de autoconcepto que presentan los estudiantes de octavo de Educación General Básica a tercero de Bachillerato?

Objetivos

Objetivo General

Conocer el nivel de autoconcepto en los estudiantes de entre octavo de Educación General Básica a tercero de Bachillerato.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar el nivel de autoconcepto general de los estudiantes de entre 8vo año de Educación General Básica a 3er año de Bachillerato.
2. Determinar los niveles de autoconcepto en sus dimensiones: académica, social, emocional, familiar y físico de los estudiantes de entre 8vo año de Educación General Básica a 3er año de Bachillerato.

Enfoque y Tipo de Investigación

La presente investigación es de corte cuantitativo con alcance descriptivo.



Participantes

Los participantes de la investigación son estudiantes que cursan los niveles de entre octavo año de Educación General Básica hasta tercero de Bachillerato de la Unidad Educativa “Dolores J. Torres”. No se trabajó con muestra sino con la población, que corresponde a 454 estudiantes, 312 mujeres y 142 varones.

Criterios de inclusión: Se trabajó con aquellos estudiantes que pertenecen a los niveles de entre octavo de Educación General Básica hasta tercero de Bachillerato que participaron voluntariamente.

Criterios de exclusión: No se trabajó con aquellos estudiantes que no pertenecen a los niveles mencionados anteriormente y con aquellos que no participaron voluntariamente o que tuvieron que realizar otras actividades en el momento de la aplicación. No se tomaron en consideración los cuestionarios de aquellos estudiantes que no realizaron de manera correcta la aplicación del mismo.

Instrumento

El instrumento utilizado para la investigación es el Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 de Fernando García y Gonzalo Musitu (AF5) (Anexo). Este Cuestionario evalúa 5 dimensiones del Autoconcepto: Académica o Laboral, Social, Emocional, Familiar y Física. Dichas dimensiones fueron descritas en el capítulo 1 del presente trabajo.

El Cuestionario AF5 consta de 30 ítems o frases, correspondiendo 6 ítems a cada dimensión. Los sujetos que participan en la aplicación deben responder a cada ítem con un valor entre 1 y 99 según esté o no de acuerdo con lo que expresa la frase. Los valores bajos (como 5, 9, 18 por ejemplo) representan que no está de acuerdo o poco de acuerdo con lo que dice la frase, mientras que los valores altos (como



75, 84, 92 por ejemplo) representan que sí está de acuerdo o muy de acuerdo con la frase.

El cuestionario puede aplicarse tanto de forma individual como colectiva, en un tiempo aproximado de 15 minutos y los sujetos que participan deben tener entre 9 y 62 años de edad.

Para la corrección o calificación del cuestionario se debe transferir las respuestas a otra hoja y realizar los cálculos indicados en el manual, para más tarde comparar los resultados obtenidos con las tablas de puntuaciones y centiles que también se encuentran en el manual y así obtener el nivel de autoconcepto.

Procedimiento

Se solicitó la autorización de la rectora la Unidad Educativa “Dolores J. Torres”, la Econ. Blanca Romo, quien tuvo una actitud de apertura para que se realizara la investigación, pero indicó que se necesitaba la autorización de la Coordinación de Educación.

Se pidió entonces a la secretaria de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca la solicitud dirigida a la Lcda. María Eugenia Verdugo, Coordinadora de Educación Zona 6 de parte del Decano de la Facultad de Psicología, el Mst. William Ortiz para que otorgara la autorización para realizar la investigación a la autora del presente trabajo. Dicha solicitud fue entregada en la Coordinación de Educación Zona 6 y se obtuvo la respuesta y autorización de dicha institución el día 22 de septiembre del 2015.

Se presentó la autorización a la rectora y vicerrectoras de la Unidad Educativa y se concretó con ellas las fechas en las que se podía realizar la aplicación del instrumento a los estudiantes de los niveles de entre octavo año de Educación General Básica a tercer año de Bachillerato.



Se aplicó el instrumento a estudiantes de los niveles mencionados con las debidas indicaciones previas y una vez obtenidos los datos, se procedió al ingreso de los mismos y al análisis estadístico en el programa Microsoft Excel, para obtener los resultados que responden a los objetivos planteados en el presente trabajo.

Procesamiento de los Datos

Los datos fueron procesados a través del programa Microsoft Excel 2010. El procesamiento se inició creando una matriz para el ingreso de los datos y formando las tablas de puntuaciones directas y centiles tanto para varones como para mujeres y para cada nivel de educación. A partir de la matriz principal y de las tablas se utilizaron funciones predeterminadas de Excel (operaciones aritméticas, funciones comparativas, etc.), siguiendo el procedimiento que explica el manual para obtener los niveles de autoconcepto en las dimensiones académica, social, emocional, familiar y física de cada estudiante. Promediando estos 5 niveles se obtuvo una media general del autoconcepto en cada estudiante. Más tarde se promedió todos los niveles de todos los estudiantes en las cinco dimensiones y en el autoconcepto general, obteniendo como resultado los promedios globales de cada dimensión y del autoconcepto total.

En base a la tabla principal se formaron los gráficos de barras que permiten visualizar de mejor manera los resultados obtenidos en la investigación. Se realizó además un análisis comparativo de autoconcepto general entre varones y mujeres, que también fue plasmado en un gráfico.



CAPÍTULO 5

RESULTADOS

Para la presentación de los resultados se debe tomar en consideración que las equivalencias fueron divididas en cuartiles por recomendación del director del trabajo de titulación. Las equivalencias fueron distribuidas de la siguiente manera:

Autoconcepto Deficiente: desde 0 hasta 24

Autoconcepto Bajo: desde 25 hasta 49

Autoconcepto Bueno: desde 50 hasta 74

Autoconcepto Muy bueno: desde 75 hasta 100

Esta distribución está basada en el material entregado por la docente durante el estudio del Cuestionario AF5 en la materia de Psicodiagnóstico.

Todos los gráficos que se muestran a continuación y que complementan la presentación de los resultados son de autoría de la investigadora.

NIVELES DE AUTOCONCEPTO

DIMENSIÓN ACADÉMICA

Como se puede observar en el gráfico # 1, el mayor porcentaje de estudiantes en esta dimensión, el 31,06%, presenta un nivel muy bueno de autoconcepto. Otro porcentaje significativo de estudiantes, el 28,41%, presenta un nivel bueno de autoconcepto. El promedio obtenido en esta dimensión es 54,65 equivalente a bueno (gráfico # 2).

Estos resultados muestran que los estudiantes poseen un nivel bueno de autoconcepto académico. Este autoconcepto positivo puede deberse al apoyo y valoración positiva brindada por los docentes y padres en lo que respecta a su rol como educandos en las primeras etapas escolares y en la actualidad, ya que como señalan Villaroel (2001) y Gonzáles y Tourón (1992), las opiniones de estas personas allegadas al estudiante influyen en su autoconcepto.

Este resultado también puede estar determinado por otro aspecto sugerido por Harter (1985), que son los éxitos escolares que pudieron haber obtenido los estudiantes en los años anteriores, los cuales también pueden influir en su autoconcepto.

Gráfico # 1

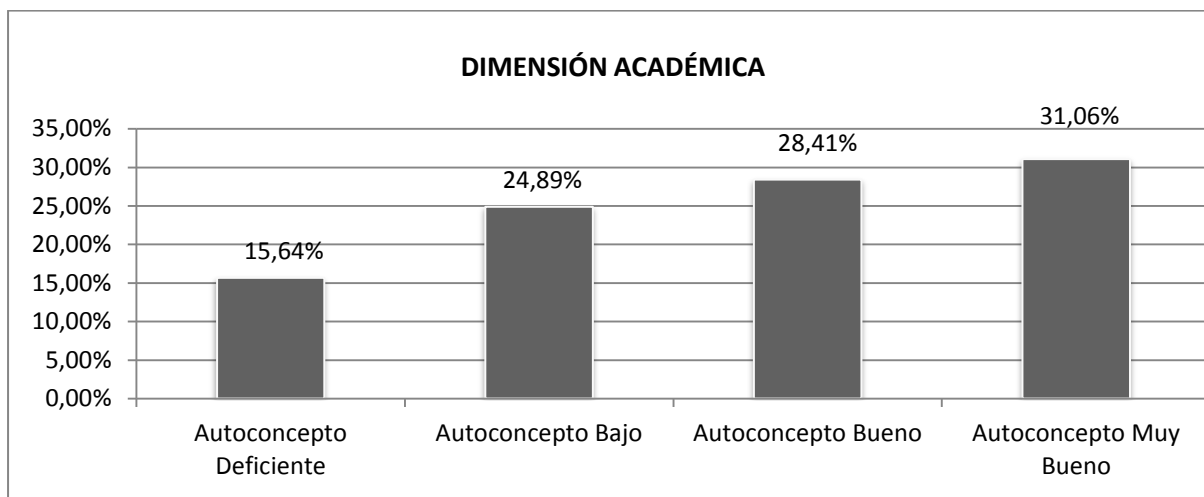
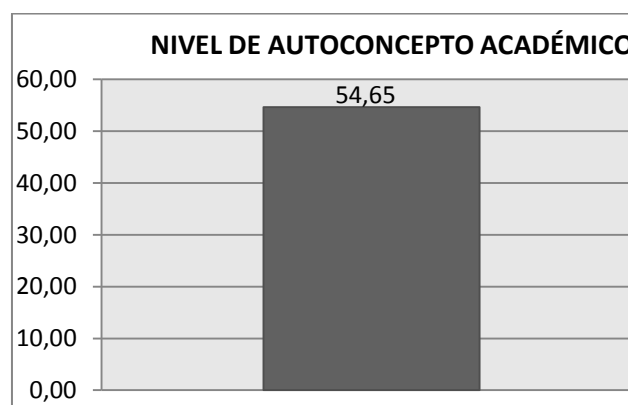


Gráfico # 2



DIMENSIÓN SOCIAL

El gráfico #3, correspondiente a la dimensión social, indica que el mayor porcentaje de estudiantes, el 26,21 %, presenta un nivel bajo de autoconcepto. Otros dos porcentajes significativos son: el 25,77% de estudiantes, que presentan un nivel deficiente de autoconcepto y el siguiente, el 25,99%, que presenta un nivel bueno de autoconcepto. El promedio obtenido en esta dimensión es de 46,27 que corresponde al nivel bajo (gráfico # 4).

Estos resultados manifiestan que los estudiantes poseen un nivel bajo de autoconcepto social. Este bajo nivel puede deberse a que los más allegados al estudiante (padres, familiares, maestros) no lograron desarrollar en ellos una percepción positiva de sus habilidades sociales, las cuales son elementos fundamentales dentro del área social según García y Musitu (2001).

Gráfico # 3

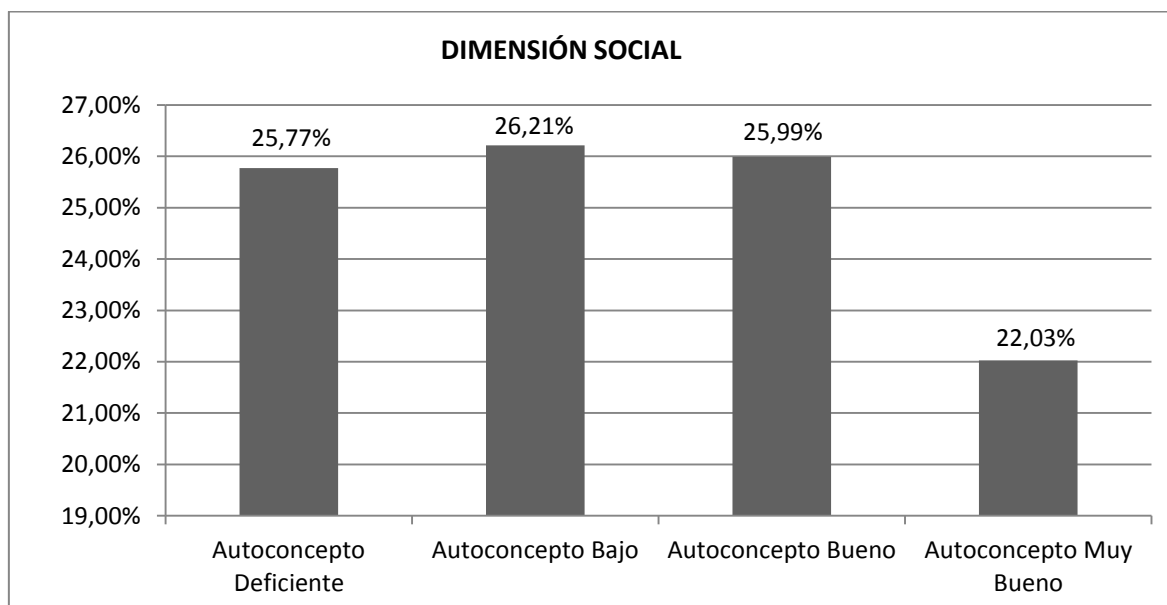
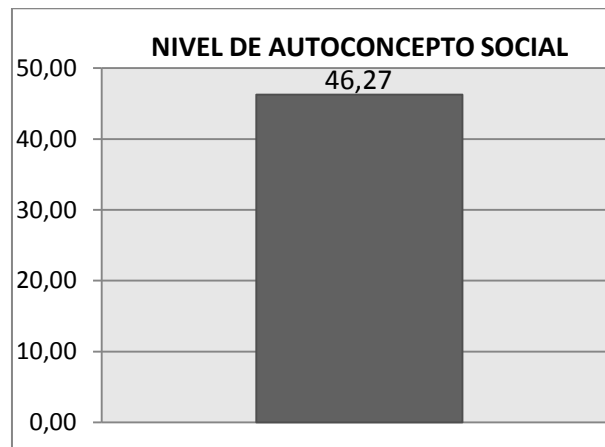


Gráfico # 4



DIMENSIÓN EMOCIONAL

El gráfico # 5 nos muestra que el mayor porcentaje de estudiantes en esta dimensión, el 34,14% presentan un nivel muy bueno de autoconcepto. El 21, 81% presenta un nivel bueno de autoconcepto. El promedio obtenido en esta dimensión es 52.41 equivalente a bueno (gráfico # 6). Sin embargo, hay que tomar en consideración que otro porcentaje significativo de estudiantes, el 26,21% posee un nivel deficiente de autoconcepto.

Estos resultados señalan que los estudiantes poseen un nivel bueno de autoconcepto emocional, pero no lo suficientemente marcado, lo cual puede deberse al reajuste y reorganización que sufre el autoconcepto en el período de adolescencia como lo explica Dörr (2005) y también a la crisis de identidad considerada por Erickson (1968), como propia de esta etapa.

Las edades de los alumnos que pertenecen a la población estudiada oscilan entre los 11 y los 18 años, edades que abarca el período mencionado.

Gráfico # 5

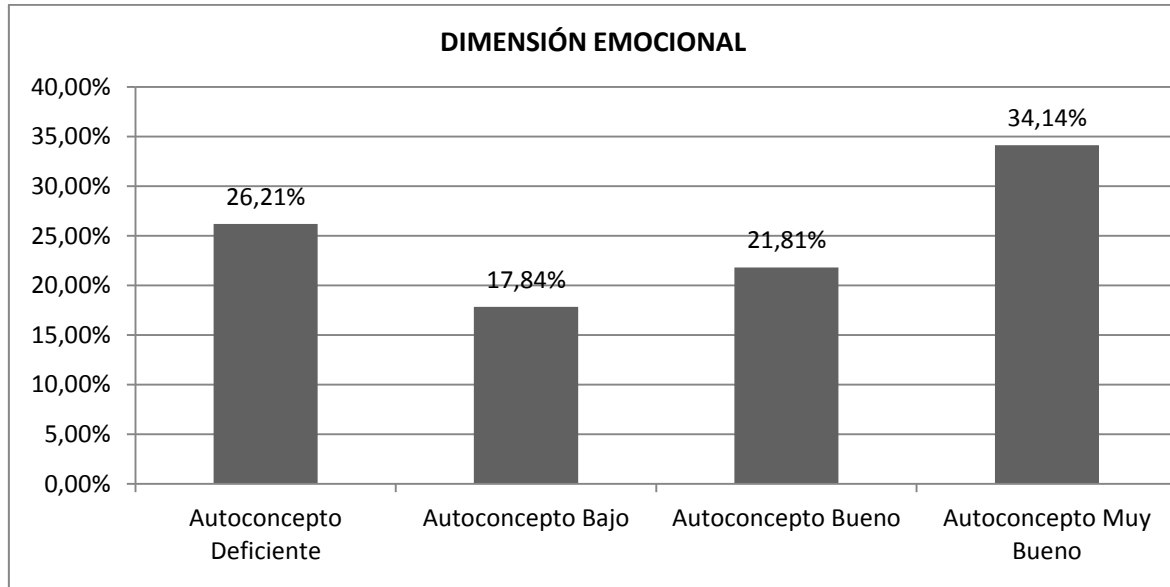
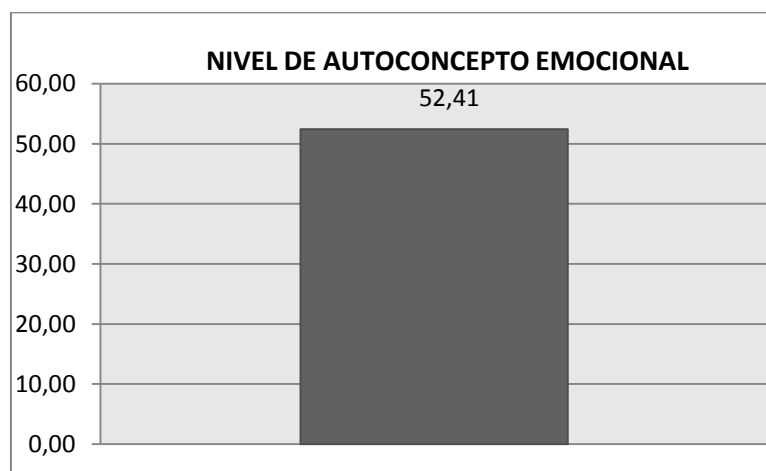


Gráfico # 6



DIMENSIÓN FAMILIAR

El gráfico # 7 correspondiente a la dimensión familiar indica que el mayor porcentaje de estudiantes, el 42,29% presentan un nivel muy bueno de autoconcepto. El

17,84%, presentan un nivel bueno de autoconcepto. A pesar de esto, otro importante porcentaje, el 25,11% de estudiantes tienen un nivel de autoconcepto deficiente. El promedio obtenido en esta dimensión es 55,27, equivalente a bueno (gráfico 8).

Estos resultados muestran que los estudiantes poseen un nivel bueno de autoconcepto familiar, que puede deberse a relaciones de confianza y afecto establecida entre los padres y los estudiantes, así como a una adecuada interacción con los miembros de sus familias, los cuales son ejes importantes dentro del área familiar como lo señalan García y Musitu (2001).

Gráfico # 7

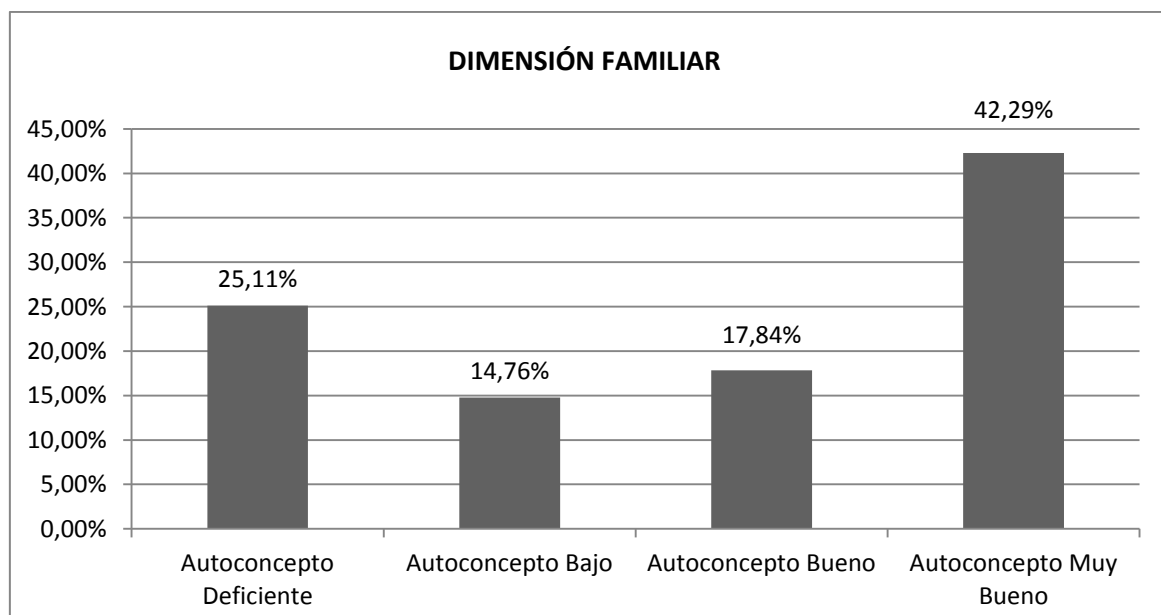
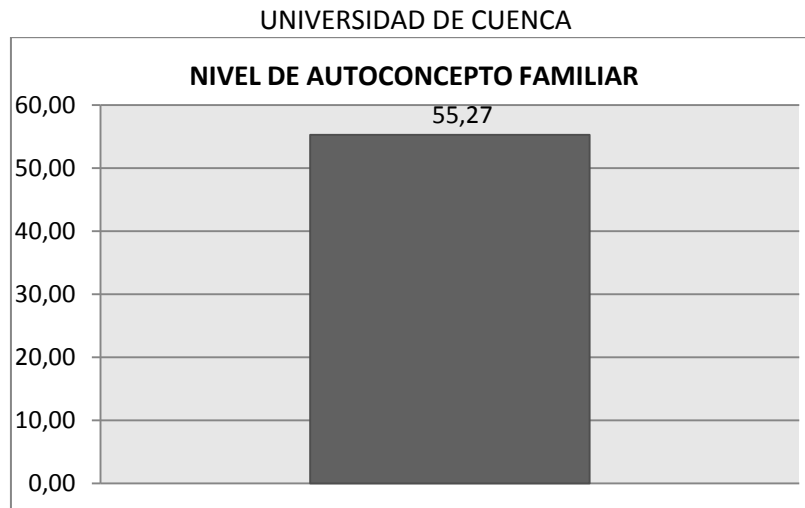


Gráfico # 8



DIMENSIÓN FÍSICA

El gráfico # 9 correspondiente a la dimensión física indica que el mayor porcentaje de estudiantes, el 55,29%, presenta un nivel de autoconcepto muy bueno. Otro importante porcentaje, el 25,99% de estudiantes presenta un nivel bueno de autoconcepto. El promedio alcanzado en esta dimensión es de 70,45 equivalente a bueno (gráfico # 10).

Estos resultados muestran que los estudiantes poseen un nivel positivo de autoconcepto físico, lo cual puede deberse al apoyo, motivación y valoración brindada a los estudiantes por parte de las personas más allegadas a ellos (familia, docentes, etc.) en relación a la práctica de actividades físicas y en lo que respecta a su imagen corporal. También pueden estar influyendo éxitos pasados en actividades deportivas, los cuales pueden intervenir en su autoconcepto y también ser fuente de motivación en los estudiantes para alcanzar nuevos logros.

Tanto el apoyo y valoración de los “otros significativos”, como los éxitos adquiridos son dos factores que intervienen en el autoconcepto de un individuo como lo señalan Cooley (1902) y Harter (1985), respectivamente.

Gráfico # 9

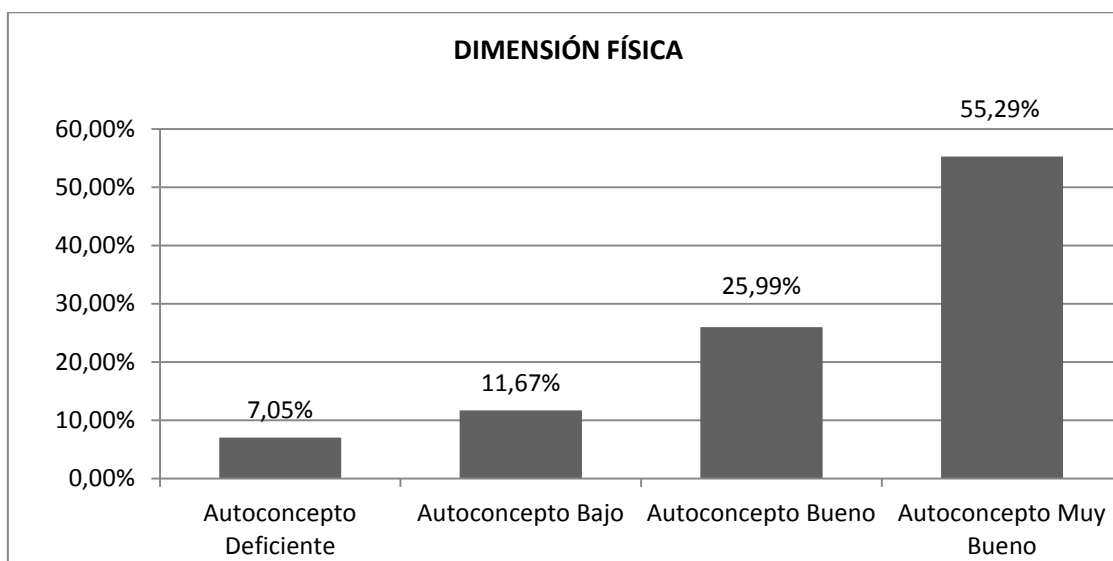
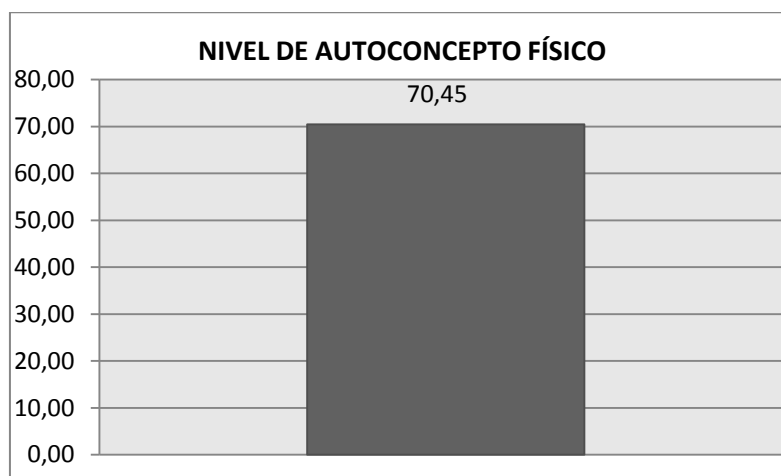


Gráfico # 10



AUTOCONCEPTO GENERAL

Promediando los niveles obtenidos de las cinco dimensiones mencionadas se pudo conseguir una perspectiva general del autoconcepto en cada estudiante y a su vez promediando estos resultados se obtuvo un nivel global autoconcepto general.

Como se puede observar en el gráfico # 11, el mayor porcentaje de estudiantes, 48,90 %, posee un nivel bueno de autoconcepto. El 14,76% de estudiantes por otra

parte, poseen un nivel muy bueno de autoconcepto. Otro porcentaje importante de estudiantes, el 32,38%, presenta un nivel bajo de autoconcepto. Dentro de esta categoría, el promedio alcanzado es de 55,81 equivalente a bueno (gráfico # 12).

En este enfoque general, los resultados obtenidos muestran que los estudiantes poseen un nivel bueno de autoconcepto. Los determinantes de este nivel positivo en el autoconcepto general pueden ser la motivación, valoración y apreciación positiva de aquellos que están ligados afectivamente a los estudiantes (Cooley, 1902; Loperena, 2008), así como las experiencias, éxitos o fracasos adquiridos en el pasado (Morelato, Maddio & Valdéz, 2011; Harter 1985)

Gráfico # 11

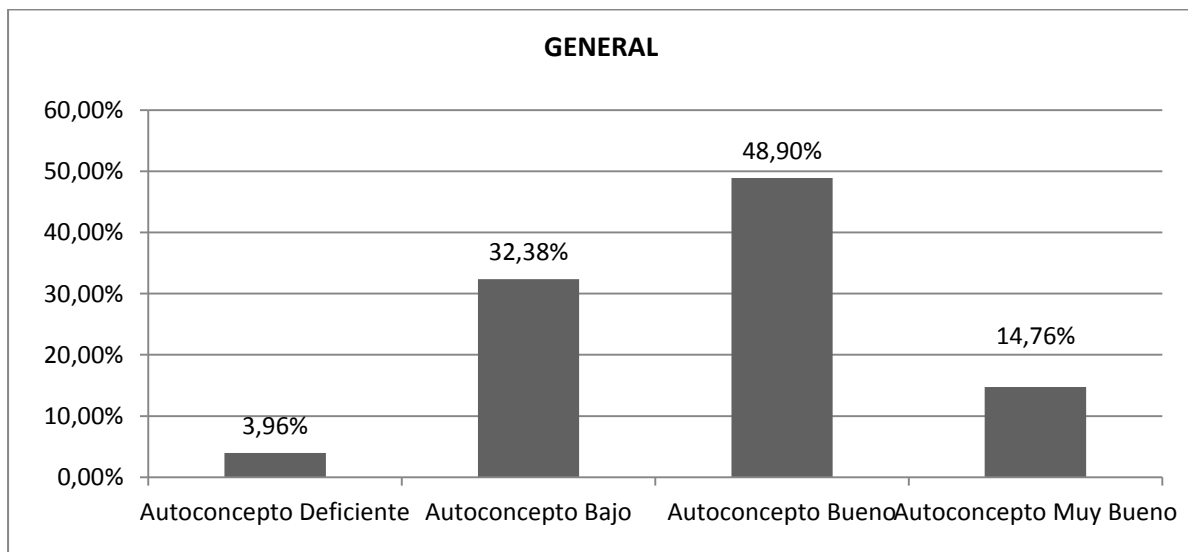
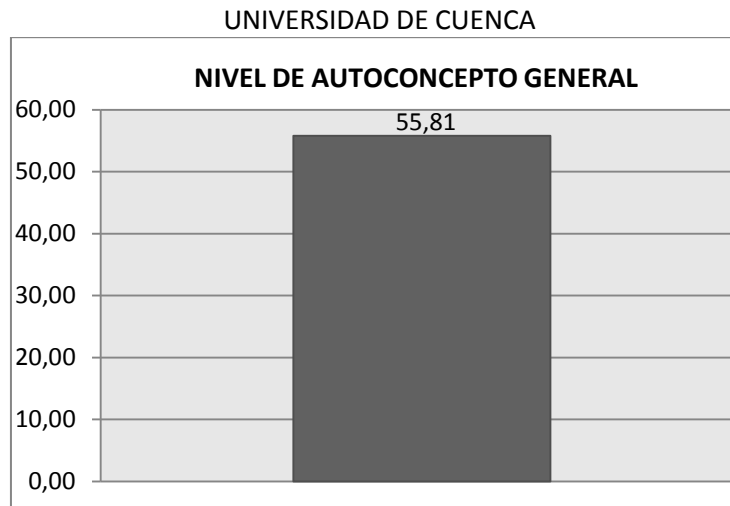


Gráfico # 12



AUTOCONCEPTO GENERAL: ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE HOMBRES Y MUJERES

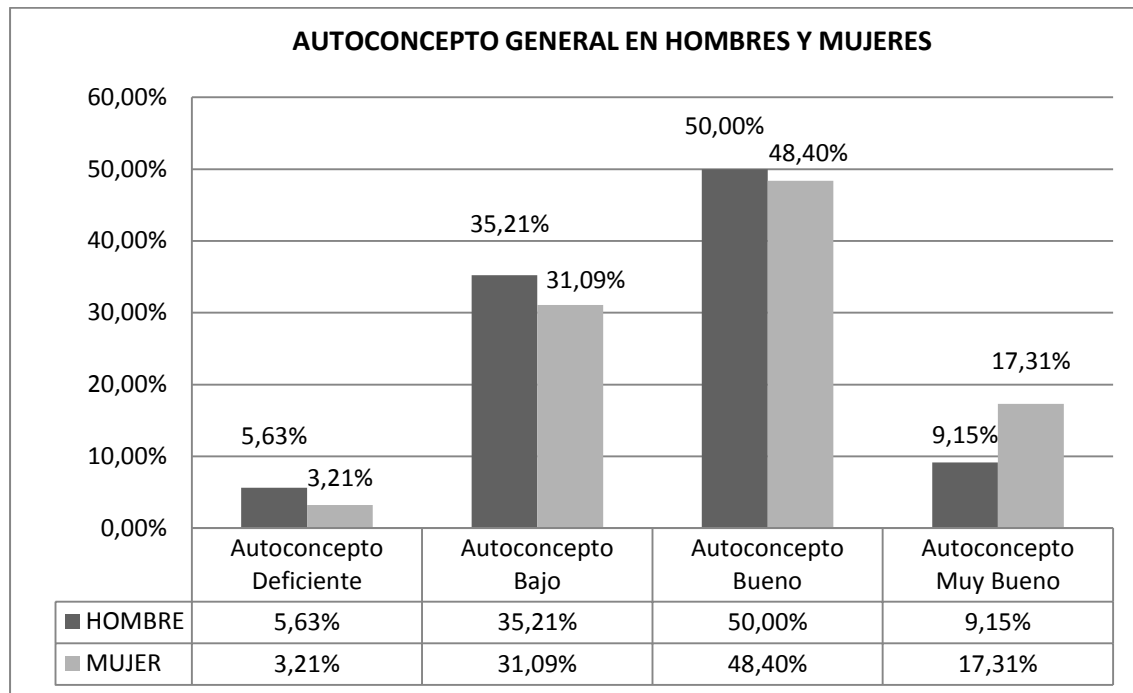
Del total de los 454 estudiantes, el 31,28% son varones, mientras que el 68,72% son mujeres, representando la mayoría de la población.

Realizando un análisis comparativo del autoconcepto general en hombres y mujeres se evidenció que, como se puede observar en el gráfico # 13, el 59,15% de los hombres presentan un nivel positivo de autoconcepto, mientras que en el caso de las mujeres, es el 65,71% el que presenta un autoconcepto general positivo, existiendo solo una diferencia aproximada del 6% entre ambas partes de la población.

En el mismo gráfico se puede evidenciar además que existe un mayor porcentaje de varones en los niveles deficiente, bajo y bueno, pero la diferencia con la población femenina es igualmente corta, de aproximadamente entre 2 a 4 %. El único nivel que muestra un mayor porcentaje de mujeres es el correspondiente a muy bueno, en el que la diferencia con el porcentaje de los varones es del 8.16%

Con estos resultados podemos decir que no existe una marcada diferencia entre varones y mujeres en lo correspondiente al Autoconcepto General, presentando ambas partes de la población un nivel bueno de autoconcepto.

Gráfico # 13



DISCUSIÓN

Realizando una comparación de los resultados obtenidos en la presente investigación con los de otros estudios realizados sobre el mismo tema tenemos lo siguiente:

En lo que respecta al Autoconcepto General, los resultados de la presente investigación indican que los estudiantes presentan un nivel positivo en su autoconcepto. Estos resultados concuerdan con los del estudio realizado por Matalinares Calvet y colaboradores (2005), quienes estudiaron la inteligencia emocional y el autoconcepto en colegiales de entre 15 a 17 años de la ciudad de Lima y que utilizaron como instrumento el cuestionario AF5. Sus resultados



mostraron, al igual que los de esta investigación, los estudiantes presenta un nivel positivo de autoconcepto total (Matalinares, y otros, 2005). La presencia de un autoconcepto positivo en los estudiantes es importante porque puede favorecer su desempeño académico, ya que como señalan Gonzáles- Pineda y colaboradores (1997), en su trabajo Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar, el autoconcepto se convierte en fuente de motivación que influye de manera directa y significativa sobre los logros del estudiante.

En el área Académica del autoconcepto, los resultados indican que los estudiantes poseen un nivel bueno de autoconcepto. Estos resultados se asemejan a los alcanzados en la investigación de Durán, Vivar y Brito (2015), quienes estudiaron el autoconcepto en adolescentes utilizando como instrumento el AF5. Sus estudios muestran que el autoconcepto académico de los adolescentes se posiciona en un nivel positivo (Durán, Vivar, & Brito, 2015). El hecho de que los resultados nos muestren un nivel positivo de autoconcepto académico en los estudiantes representa un importante aporte ya que, como se indicó anteriormente, las revisiones realizadas por Gonzáles y Tourón (1992), señalan que el área académica es la que más influye en el rendimiento académico de los educandos. La investigación de Salum, Marín y Reyes (2011), sugiere que los estudiantes con un alto grado de autoconcepto académico se muestran más activos y tienen más éxito en su rol de educandos.

En la dimensión Social, los resultados muestran que el autoconcepto de los estudiantes se encuentra en un nivel negativo, concordando con los resultados alcanzados por Pacheco y Padilla (2015), en su estudio del autoconcepto con adolescentes de 13 a 15 años, la mayoría de los cuales presenta igualmente un nivel negativo de autoconcepto social (Pacheco & Padilla, 2015).

En la dimensión emocional, los resultados muestran que el autoconcepto de los estudiantes se sitúa en un nivel bueno, pero no lo suficientemente marcado. Estos resultados difieren con los de la investigación de Pacheco y Padilla (2015), quienes



indican que el mayor porcentaje de adolescentes posee un nivel negativo de autoconcepto emocional.

En el área familiar, los resultados muestran que el autoconcepto de los estudiantes se encuentra en un nivel positivo, concordando con los resultados obtenidos por Durán, Vivar y Brito (2015), ya que los adolescentes también presentan un nivel positivo de autoconcepto familiar.

En la dimensión física, los resultados indican que el autoconcepto de los estudiantes se encuentra en un nivel positivo, concordando así mismo con los resultados de Durán, Vivar y Brito (2015), situándose el autoconcepto físico de los adolescentes en un nivel positivo.

Salum, Marín y Reyes (2011), explican que aunque las dimensiones social, emocional, familiar y física presentan una relación menos significativa con el rendimiento académico, no significa que no sean importantes, ya que son elementos valiosos y relevantes para el autoconcepto general, además del hecho de que no se puede afirmar que estas áreas no influyan en rendimiento, por lo tanto, los niveles obtenidos en estas dimensiones también deben ser tomados en consideración.

En lo correspondiente al Autoconcepto General en varones y mujeres, la investigación mostró que no existe una diferencia marcada y que ambas parte de la población poseen un nivel bueno de autoconcepto. Estos resultados se asemejan a los obtenidos por Alcaide Risoto (2009), quien realizó un estudio sobre la Influencia del Rendimiento y Autoconcepto en Hombres y Mujeres en estudiantes de primero de bachillerato en Jaén, España. Sus resultados, al igual que los de la presente investigación mostraron que tanto hombres como mujeres presentan un Autoconcepto Total alto (Alcaide Risoto, 2009).



CONCLUSIONES

En el presente trabajo investigativo se logró alcanzar los objetivos planteados en el mismo. Además, la revisión teórica realizada ha mostrado la importancia del estudio del autoconcepto en los estudiantes, ya que la percepción que un educando tiene de sí mismo es considerado un elemento importante que influye e interviene en su proceso de aprendizaje y rendimiento académico.

Con los resultados que se han obtenido en la investigación y respondiendo a los objetivos planteados se puede concluir lo siguiente:

Los estudiantes de entre octavo año de Educación General Básica a tercer año de Bachillerato de la Unidad Educativa Dolores J. Torres poseen un nivel bueno de autoconcepto en las dimensiones Académica, Familiar y Física, siendo esta última área la que presenta el mayor grado de autoconcepto. Estos niveles positivos, sobre todo en la dimensión académica pueden estar influyendo de manera positiva en el proceso de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes.

Así mismo, en la dimensión Emocional, los estudiantes presentan un nivel bueno de autoconcepto, pero no lo suficientemente marcado, lo cual puede deberse, como se ha indicado, a los cambios propios que se dan en la etapa de la adolescencia, pudiendo también esta faceta influir en su desempeño como estudiantes.

Por otra parte y a diferencia de las dimensiones mencionadas anteriormente, en el área Social, el autoconcepto de los estudiantes se ubica en un nivel bajo, pudiendo esto deberse a un inadecuado desarrollo en sus habilidades sociales. Este aspecto también puede influir en el rendimiento académico y sobre todo en la relación que tienen los estudiantes con los docentes y compañeros.



Desde un enfoque general que integra los resultados de las cinco dimensiones antes descritas, se puede deducir que los estudiantes presentan un nivel bueno de Autoconcepto General, que puede estar determinado por la valoración y apreciación positiva de las personas que están ligadas afectivamente a los estudiantes. Este nivel de Autoconcepto general puede influir positivamente en el desempeño académico de los educandos y también en otros aspectos de sus vidas.

Y finalmente, con respecto al Autoconcepto General en hombres y mujeres, se puede decir que no existe una marcada diferencia y que ambas partes de la población muestran un nivel bueno de autoconcepto.



RECOMENDACIONES

En base a los resultados obtenidos en la investigación se recomienda para futuras investigaciones realizar estudios más profundos acerca del autoconcepto, centrándose en aspectos más concretos como el género, la edad, la zona geográfica y el nivel socioeconómico.



BIBLIOGRAFÍA

- Albert, M., Del Toro, M., & Pérez, D. (1985). Evolución del autoconcepto en una muestra de adolescentes murcianos. *Anales de Psicología*, 41-52.
- Alcaide Risoto, M. (2009). Influencia del Rendimiento y Autoconcepto en Hombres y Mujeres. *Revista electrónica de investigación y docencia (REID)*, 27-44.
- Alvaro Page, M. (1990). *Hacia un modelo causal del Rendimiento Académico*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Castejón, J. L. (2014). *Aprendizaje y Rendimiento Académico*. Alicante: Editorial Club universitario.
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 43-64.
- Coleman, J., & Hendry, L. (2003). *Psicología de la Adolescencia*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Colom, R., & Flores-Mendóza, C. (2001). Inteligencia y Memoria de Trabajo: La Relación Entre Factor G, Complejidad Cognitiva y Capacidad de Procesamiento. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 37-47.
- Diccionario de la lengua española. (2012). *Real Academia española*. Recuperado el 12 de Octubre de 2015, de <http://lema.rae.es/drae/?val=rendimiento>
- Dörr, A. (2005). *Repositorio Académico de la Universidad de Chile*. Recuperado el 28 de Septiembre de 2015, de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/105977>
- Durán, J., Vivar, M., & Brito, L. (2015). *Universidad de Cuenca*. Recuperado el 4 de Enero de 2016, de <http://www.ucuenca.edu.ec/recursos-servicios/biblioteca/catalogo#repositorio-institucional>
- Edel Navarro, R. (2003). El Rendimiento Académico: Concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 1-15.
- Fernández Zabala, A., & Goñi Palacios, E. (2008). El Autoconcepto infantil: una revisión necesaria. *INFAD Revista de psicología*, 13-22.
- Fernández, J., González, I., Contreras, O., & Cuevas, R. (Febrero de 2015). *ELSEVIER*. Recuperado el 5 de Octubre de 2015, de



- Garaigordobil, M., Durá, A., & Pérez, J. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto - autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud (APCS)*, 53-63.
- García, F., & Musitu, G. (2001). *AF5*. Madrid: TEA Ediciones.
- González Barbera, C. (2003). *Google académico*. Recuperado el 18 de Octubre de 2015, de <http://pendientedemigracion.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t27044.pdf>
- González, M. d., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y Rendimiento Escolar*. Navarra: EUNSA.
- González-Pienda, J., Núñez, C., Glez - Pumariega, S., & García, M. (1997). Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje escolar. *Psicothema*, 271-289.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad*. Recuperado el 30 de Septiembre de 2015, de <https://addi.ehu.es/bitstream/10810/12241/1/go%C3%B1e%20palacios.pdf>
- Issler, J. (Agosto de 2001). *Revista de Posgrado de la Cátedra Vía Medicina*. Recuperado el 3 de Octubre de 2015, de http://med.unne.edu.ar/revista/revista107/emb_adolescencia.html?iframe=true&width=95%&height=95%
- Ives, E. (2014). La identidad del Adolescente. Como se construye. *Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 14-18.
- La Rosa, J., & Díaz Loving, R. (1991). Evaluación del Autoconcepto: Una escala multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 15-33.
- Loperena, M. a. (2008). El Autoconcepto en niños de cuatro a seis años. *Tiempo de educar*, 307-327.
- Manrique Chávez, R. (2014). Motivación intrínseca y rendimiento académico en estudiantes de educación superior. *Revista Quintaesencia*, 78-85.
- Matalinares, M. L., Arenas, C., Dioses, A., Muratta, R., Pareja, C., Díaz, G., y otros. (2005). Inteligencia Emocional y Autoconcepto en Colegiales de Lima Metropolitana. *UNMSM*, 41-55.



- Morelato, G., Maddio, S., & Valdéz, J. L. (2011). Autoconcepto en niños de Edad Escolar: El papel del maltrato infantil. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 151-159.
- Moreno Sigüenza, Y. (2004). *Un estudio de la influencia del Autoconcepto multidimensional sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana*. Valencia: Servei de Publicacions.
- Pacheco, M. d., & Padilla, M. (2015). *Universidad de Cuenca*. Recuperado el 4 de Enero de 2016, de <http://www.ucuenca.edu.ec/recursos-servicios/biblioteca/catalogo#repositorio-institucional>
- Papalia, D., Wendklos, S., & Duskin, R. (2005). *Psicología del desarrollo de la Infancia a la Adolescencia*. México: Mc Graw Hill.
- Penagos, A., Roríguez, M., Carrillo, S., & Castro, J. (2006). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. *Universitas Psychologica*, 21-36.
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 81-113.
- Salum, A., Marín, R., & Reyes, C. (2011). Autoconcepto y Rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 207-229.
- Sanjuán, P., Pérez, A. M., & Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 509-513.
- Santana, L., Feliciano, L., & Jiménez, A. (2009). *UNED*. Recuperado el 4 de Octubre de 2015, de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11440/10937>
- Tejedor, F. J., Ausín, T., García, A., Herrera, E., Nieto, S., Rodríguez, M. J., y otros. (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca características y rendimiento académico*. Salamanca: Ediciones Universidad de salamanca.
- Veliz-Burgos, A., & Apodaca, P. (2012). *Salud & Sociedad*. Recuperado el 10 de Octubre de 2015, de <http://www.saludysociedad.cl/index.php/main/article/viewArticle/84>
- Villaroel, V. A. (2001). Relación entre Autoconcepto y Rendimiento Académico. *PSYKHE*, 3-18.



UNIVERSIDAD DE CUENCA
ANEXO



AF5 CUESTIONARIO

Nombre y Apellidos:.....Sexo: V - M
Centro:.....Curso:.....
Edad:..... Fecha de aplicación:.....Día - mes - año

AF5

INSTRUCCIONES

A continuación encontrará una serie de frases. Lea cada una de ellas cuidadosamente y conteste con un valor entre 1 y 99 según su grado de acuerdo con cada frase. Por ejemplo, si una frase dice: "La música ayuda al bienestar humano" y usted muy de acuerdo, contestará con un valor alto, como por ejemplo el 94. Veamos como se anotará en la hoja de respuestas.

"La música ayuda al bienestar humano".....

9 4

Por el contrario, si usted muy poco de acuerdo, elegirá un valor bajo, por ejemplo el 9, y lo anotará en la hoja de respuestas de la siguiente manera:

"La música ayuda al bienestar humano".....

0 9

No olvide que dispone de muchas opciones de respuesta, en concreto puede elegir entre 99 valores, escoja el que más se ajuste a su criterio.

**RECUERDE, CONTESTE CON LA MAXIMA SINCERIDAD
PUEDEN VOLVER LA HOJA Y COMENZAR.**

NOTA: Se han redactado las frases en masculino para facilitar su lectura. Cada persona deberá adaptarse a su propio sexo.



AF5

CONTESTE DE 1 A 99 EN LAS CASILLAS CORRESPONDIENTES A CADA PREGUNTA.

1.	Hago bien los trabajos escolares (profesionales)		
2.	Hago fácilmente amigos		
3.	Tengo miedo de algunas cosas		
4.	Soy muy criticado en casa	100 -	
5.	Me cuido físicamente		
6.	Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador		
7.	Soy una persona amigable		
8.	Muchas cosas me ponen nervioso		
9.	Me siento feliz en casa		
10.	Me buscan para realizar actividades deportivas		
11.	Trabajo mucho en clase (en el trabajo)		
12.	Es difícil para mí hacer amigos	100 -	
13.	Me asusto con facilidad		
14.	Mi familia está decepcionada de mí	100 -	
15.	Me considero elegante		
16.	Mis superiores (profesores) me estiman		
17.	Soy una persona alegre		
18.	Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso		
19.	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas		
20.	Me gusta como soy físicamente		
21.	Soy un buen trabajador (estudiante)		
22.	Me cuesta hablar con desconocidos	100 -	
23.	Me pongo nervioso cuando me pregunta algo el profesor (superior)		
24.	Mis padres me dan confianza		
25.	Soy bueno haciendo deporte		
26.	Mis profesores me consideran inteligente y trabajador		
27.	Tengo muchos amigos		
28.	Me siento nervioso		
29.	Me siento querido por mis padres		
30.	Soy una persona atractiva		

POR FAVOR COMPRUEBE QUE HA
CONTESTADO TODAS LAS PREGUNTAS.



UNIVERSIDAD DE CUENCA

